

Desarrollo infantil temprano: lecciones de los programas no formales	Título
Young, Mary Eming - Autor/a; Fujimoto-Gómez, Gaby - Autor/a;	Autor(es)
Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Vol. 1 no. 1 ene-jun 2003)	En:
Manizales	Lugar
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE	Editorial/Editor
2003	Fecha
	Colección
Desarrollo infantil temprano; Desarrollo infantil; Sociedad civil; Ciencias sociales; Neurobiología; Desarrollo cognitivo; Participación ciudadana; América Latina;	Temas
Artículo	Tipo de documento
"http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131003045821/Art.MaryEmingY.pdf"	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO

<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)

Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)

www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences



Mary Eming Young*
Gaby Fujimoto-Gómez**

• **Resumen:** El artículo empieza mencionando al aporte de las ciencias al conocimiento del desarrollo humano. Se sintetiza el trabajo de Shonkoff/Phillips sobre el tema, resaltándose la importancia de la experiencia temprana y su interacción con la biología para el desarrollo del cerebro.

Posteriormente se incursiona en el Desarrollo Infantil Temprano y su significación en los resultados posteriores del niño, destacando algunos factores que inciden en el desarrollo cerebral. Este tema se enlaza con el trabajo de Shore, que compara las teorías del “viejo” y el “nuevo” pensamiento.

Seguidamente se resaltan los efectos de las intervenciones tempranas, vinculando el tema al desarrollo del cerebro, y ampliándolo en el capítulo de la competencia social, en el que presentan cifras estadísticas que reflejan en parte las hipótesis.

Luego se propone la vinculación de las investigaciones a los programas, y basándose en un trabajo inédito de Kirpal, se enumeran algunas lecciones aprendidas, con énfasis en la necesidad de la participación de la comunidad para generar pertenencia y sostenibilidad en los programas.

Después se entra al tema de la sociedad civil y su participación en el desarrollo de los programas, resaltándose las virtudes de las ONGs y el papel que pueden desempeñar en la búsqueda de soluciones a los problemas sociales.

Se continúa con la experiencia de programas no formales de educación inicial en América Latina y El Caribe, en los que se destaca la participación de la sociedad civil; luego se detallan los principios que rigen los programas no formales, mediante una matriz en la que se indican determinadas prácticas que corresponden a ciertas metas.

Para concluir, se reafirma que el Desarrollo Infantil Temprano es esencial en la lucha contra la pobreza.

Palabras clave: Desarrollo infantil temprano, Neurobiología, Ciencias Sociales, Experiencias Tempranas, Intervenciones Tempranas, Desarrollo Cerebral, Programas no formales, Programas no escolarizados, Sociedad Civil, Participación Comunitaria.

• **Resumo:** Este artigo se inicia mencionando o aporte das ciências ao conhecimento do desenvolvimento humano. Sintetiza-se o trabalho de Shonkoff e Phillips sobre esse tema, ressaltando a importância da experiência precoce e a sua interação com aspectos biológicos no desenvolvimento do cérebro.

A seguir, fala-se do Desenvolvimento Infantil Precoce e o seu significado nos resultados posteriores da criança, destacando alguns fatores que incidem no desenvolvimento cerebral. Este tema liga-se ao trabalho de Shore, quem compara as teorias do “velho” e do “novo” pensamento.

São enfatizados os efeitos das intervenções precoces, vinculando este tema ao do desenvolvimento do cérebro. Isto é ampliado no capítulo referente à competência social, no qual são apresentadas cifras estatísticas que refletem parcialmente as hipóteses.

É proposta a vinculação das pesquisas aos programas e, baseados num trabalho inédito de Kirpal, são enumeradas algumas lições apreendidas que enfatizam na necessidade da participação da comunidade para gerar sentido de pertencência, bem como sustentabilidade nos programas. Ao

* MD, DrPH. Coordinadora de Conocimientos sobre el Desarrollo Infantil
Red de Desarrollo Humano, Sector Educación, Banco Mundial.

** PHD. Especialista Senior de Educación, Unidad de Desarrollo Social y Educación,
Organización de los Estados Americanos.

menção o tema da sociedade civil e a sua participação no desenvolvimento dos programas, são ressaltadas as virtudes das ONGs e o papel que podem desenvolver na geração de soluções aos problemas sociais. Continua-se com a descrição de diversas experiências de programas não-formais de educação inicial na América Latina e o Caribe, nos quais destaca-se a participação da sociedade civil. A seguir, se enumeram os princípios que norteiam os programas não-formais, mediante uma matriz na qual são indicadas determinadas práticas que correspondem a certas metas.

Conclui-se que o Desenvolvimento Infantil Precoce é um instrumento essencial na luta contra a pobreza.

Palavras-chave: *Desenvolvimento infantil precoce, Neurobiologia, Ciências sociais, Experiências precoces, Intervenções precoces, Desenvolvimento cerebral, Programas não-formais, Programas não-escolarizados, Sociedade civil, Participação comunitária.*

- **Abstract:** *The article begins mentioning the support from science to the knowledge of human development. The work of Shonkoff/Phillips it is synthesized about the subject; It is highlighted the importance of the early experience, and its interaction with the biology for the development of the brain.*

Later on, it is entered in the early infant development, and its meaning of the posterior results of the child. Some factors are showed up as incidental for the development of the brain. This subject is entangled with the work of Shore; in which the theories of the “old” and the “new” thinking are compared.

Follow up; the results of the early interventions are highlighted, putting together the subject of the development of the brain. It is enlarged in the chapter of social competence; in which the statistical numbers are presented to show part of the hypothesis.

Afterwards, it is proposed the linking between the research and the programs. All it is based on the unpublished work of Kirpal. Some learned lessons are listed, with emphasis on the need of the community to participate, in order to create sense of belonging and sustainability of the programs.

Then, the subject of the civil society is treated, and its participation on the development of the programs. The virtues of the NGO's are highlighted, and the role that they can play in search of the solutions to the social problems.

It is continued by the experience of the non formal programs of early education in Latin America and the Caribbean. In which the participation of the civil society it is highlighted. Later on; the principles that rule the non formal programs are detailed, where they use a matrix in which they show certain practices that correspond to certain goals.

To conclude, It is reaffirmed that the early infant development it is essential for the fight against poverty.

Key words: *Early infant development, Neurobiology, Social Sciences, Early experiences, Early interventions, Development of the brain, Non formal programs, Non schooled programs, Civil Society, Community Participation.*

Desarrollo Infantil Temprano: lecciones de los programas no formales*

-Introducción.- La ciencia del Desarrollo Infantil Temprano.- Vinculando la ciencia con las políticas y los programas.-Lecciones aprendidas.-Papel de la sociedad civil.- Programas no formales en América Latina y El Caribe.-Conclusión.-Bibliografía.

Primera revisión recibida junio de 2002; versión final aceptada octubre de 2002 (Eds.).

Introducción

Cada campo de estudio tiene sus momentos cumbres en cuanto a descubrimientos y oportunidades cuando los conocimientos anteriores convergen en nuevos saberes. En los últimos años, se ha dado una explosión de investigaciones en las ciencias neurobiológicas, del comportamiento y sociales, que han llevado a alcanzar grandes avances para la comprensión de los factores que influyen en el bienestar de los niños.

Ahora sabemos que las experiencias durante la primera infancia moldean el desarrollo del cerebro, y que las actitudes, capacidades, emociones, y habilidades sociales se desarrollan a lo largo de los primeros años de vida. La naturaleza del desarrollo humano temprano ha sido resumida exitosamente por Shonkoff y Phillips, (2000) de la siguiente manera:

1. El desarrollo humano es moldeado por una interacción dinámica y continua entre la biología y la experiencia.
2. La cultura influye en cada uno de los aspectos del desarrollo humano y esto se ve reflejado en las prácticas de crianza y creencias, diseñadas para promover una saludable adaptación.
3. El aumento de la auto-disciplina es la base del desarrollo infantil temprano que atraviesa todas las áreas del comportamiento.
4. Los niños son participantes activos de su propio desarrollo, reflejando la tendencia intrínseca de los humanos a explorar y dominar el ambiente que les rodea.
5. Las relaciones humanas y los efectos de las relaciones sobre las relaciones, están construyendo modelos de desarrollos saludables.
6. La gran variedad de diferencias individuales entre los niños pequeños, dificulta a menudo distinguir entre los cambios normales y los retrasos de maduración provenientes de desórdenes temporales e impedimentos permanentes.

* Este artículo es un producto del análisis de los programas no formales adelantado en los países de América Latina y el Caribe.

7. El desarrollo de los niños se desenvuelve en caminos diferentes e individuales, cuyas trayectorias se caracterizan por continuidades y discontinuidades, así como por una serie de transiciones significativas.
8. El desarrollo humano está moldeado por la continua interacción entre fuentes de vulnerabilidad y fuentes de resiliencia.
9. El momento en el que se da la experiencia temprana puede ser relevante, sin embargo es muy probable que el niño continúe siendo vulnerable a riesgos y abierto a influencias protectoras durante los primeros años hasta la edad adulta.
10. El curso que tome el desarrollo puede ser alterado en la primera infancia con intervenciones efectivas que cambien el balance entre el riesgo y la protección, de manera que se aumente la posibilidad a favor de resultados de adaptación.

La ciencia del Desarrollo Infantil Temprano

La intervención temprana en los años preescolares puede reducir la brecha de desarrollo entre los niños pobres y los ricos, logrando que los niños pobres ingresen a la escuela primaria con la misma preparación para aprender que los otros niños.

El rápido desarrollo del cerebro durante los años preescolares es crucial y depende del ambiente en el que el niño se desarrolle. La nutrición, el cuidado y la lactancia materna afectan directamente las conexiones que se originan en el cerebro durante este período. Cuando el recién nacido recibe cuidado adecuado, estará mejor preparado para ingresar a la escuela y a tiempo para aprender.

La ciencia también está incrementando las demostraciones acerca de los efectos del desarrollo del cerebro en los primeros años sobre la salud física, mental (sus competencias y habilidades) y su conducta a lo largo de toda la vida.

Reconsiderando el Cerebro

Hace apenas 15 años, los científicos de la neurociencia asumían que ya en el momento del nacimiento del niño, la estructura del cerebro estaba genéticamente determinada. No reconocían que las experiencias en los primeros años de vida tenían un impacto tan decisivo en la arquitectura del cerebro o sobre la naturaleza y alcance de las capacidades del adulto. Actualmente, los investigadores del cerebro están ofreciendo evidencia de que los primeros años de vida, desde la concepción hasta los seis años, especialmente los primeros tres años, marcan la pauta para el desarrollo de las habilidades y aptitudes para la vida. Shore (1997) resume el “nuevo pensamiento” acerca del cerebro de la siguiente forma:

"Viejo pensamiento"

El desarrollo del cerebro depende de los genes con los que se nace.

Las experiencias vividas antes de los tres años de edad tienen un impacto limitado en el desarrollo posterior.

Una relación segura entre la persona que cuida el niño, crea un contexto favorable para el desarrollo temprano y el aprendizaje.

El desarrollo del cerebro es lineal: la capacidad del cerebro para aprender y cambiar crece de forma constante a medida que el niño avanza hacia la edad adulta.

El cerebro del menor de dos años es mucho menos activo que el cerebro de un estudiante de universidad.

"Nuevo pensamiento"

El desarrollo del cerebro está determinado por la interacción compleja entre los genes con los que se nace y las experiencias que se viven.

Las primeras experiencias tienen un impacto decisivo sobre la arquitectura del cerebro y sobre la naturaleza y el alcance de las capacidades del adulto.

Las intervenciones tempranas, no sólo crean el contexto, sino que afectan directamente la manera en la que se interconecta el cerebro.

El desarrollo del cerebro es no-lineal: existen momentos claves para la adquisición de diferentes tipos de conocimiento y habilidades.

Cuando los niños cumplen los tres años, su cerebro es doblemente más activo que el de los adultos. Los niveles de actividad descienden durante la adolescencia.

Además de los hallazgos de la neurociencia, los investigadores de las ciencias sociales han generado conocimientos valiosos sobre los efectos de las intervenciones tempranas en el posterior comportamiento en la escuela, habilidades para la vida y productividad. La eficacia de las intervenciones tempranas ha sido demostrada y replicada en diversas comunidades en el mundo. Los niños de familias con menos educación formal obtienen mayores beneficios cognitivos de las intervenciones tempranas. Adicionalmente, el efecto de las intervenciones tempranas es duradero. El desarrollo del cerebro durante la infancia y la niñez sigue una tendencia creciente “de la base hacia arriba”. Las regiones más regulatorias del cerebro, son las de la base, se desarrollan primero, y las superiores adyacentes y más complejas le siguen en secuencia.

Este desarrollo secuencial del cerebro, y el desarrollo secuencial de su funcionamiento, están guiados por la experiencia. El cerebro se desarrolla y modifica por sí mismo en respuesta a la experiencia. Las neuronas y las conexiones neuronales (sinapsis) cambian dependiendo de la actividad. Para desarrollarse normalmente, cada región requiere tipos específicos de experiencias, enfocados hacia la función específica de la región (ej. Material visual, para organizar el sistema visual). Estos períodos de desarrollo se llaman críticos o sensibles.

Competencia Social y Emocional

Al entrar los niños a la escuela, el desarrollo temprano determinará si tendrán éxito en ésta y en la vida futura. El efecto del aprendizaje en la escuela depende fundamentalmente de la competencia social y emocional desarrollada en los primeros años. El niño social y emocionalmente saludable y preparado para la escuela, es seguro de sí mismo y amigable, tiene buenas relaciones con los demás,

persiste ante las tareas desafiantes, posee un buen desarrollo del lenguaje y puede comunicarse bien, escucha instrucciones y está atento. Los resultados de un estudio reciente (Cox, Rimm-Kaufman, y Pianta 2000), 46% de los profesores de preescolares reportaron que la mitad o más de los niños de sus clases tenían problemas específicos en la transición a la escuela.

Porcentaje de profesores que afirmaron “alrededor de la mitad de la clase o más” ingresan al preescolar con problemas específicos, EEUU.

Problemas de los estudiantes	Porcentaje de profesores
Dificultad para obedecer instrucciones	46
Falta de aptitudes académicas	36
Ambiente desorganizado en el hogar	35
Dificultad en el trabajo independiente	34
Falta de experiencia preescolar formal	31
Dificultad trabajando como parte de un grupo	30
Problemas con habilidades sociales	20
Inmadurez	20
Dificultad en la comunicación/problemas de lenguaje	14

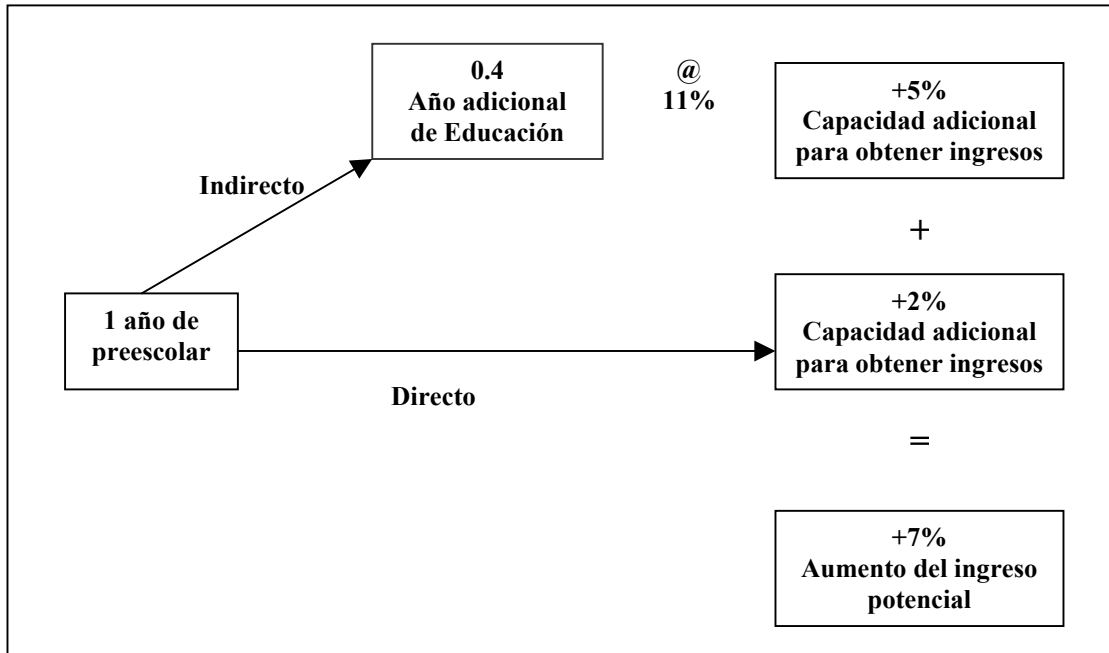
Fuente: Cox, Rimm-Kaufman, y Pianta, 2000

Vinculando la ciencia con las políticas y los programas

Los estudios de las ciencias sociales de las intervenciones para el desarrollo infantil temprano (DIT) en los Estados Unidos (ej. Programa infantil de Salud y Desarrollo, Proyecto Abecedario, Proyecto del Preescolar Perry, y Head Start) y en los países en vías de desarrollo, demuestran que los niños que participan en los programas de DIT muestran menor grado de repetición y de abandono de la escuela, se desempeñan mejor en la escuela, y tienen alta probabilidad de progresar hacia niveles más avanzados de la educación. El contar con una buena educación es la mejor predicción para el éxito como adulto. Además, la educación puede ser el gran estabilizador, pero sólo si todos los niños tienen las mismas oportunidades de beneficiarse de ésta.

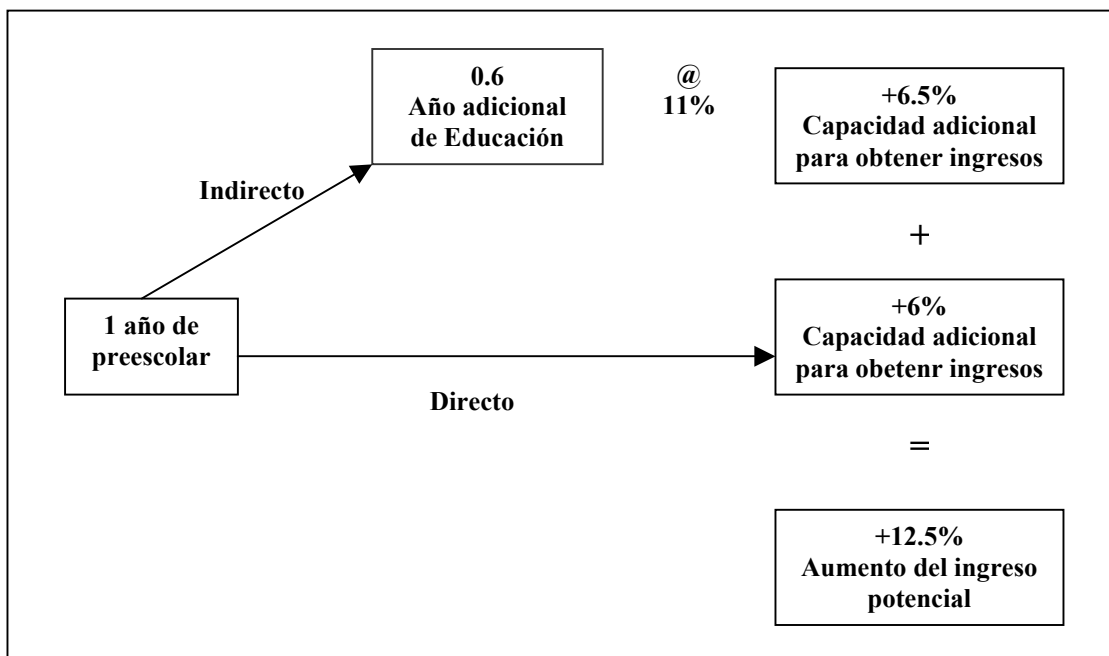
Un estudio hecho recientemente en Brasil (Barros y Mendonça 1999) demuestra los efectos positivos de la atención preescolar sobre las ganancias en el futuro. La atención preescolar aumenta indirectamente el nivel de escolaridad del niño y aumenta directamente su ingreso económico en el futuro. Principalmente, estos efectos positivos del preescolar son mayores para aquellos niños cuyos padres tienen menor nivel de educación (por ejemplo, son analfabetas).

Aumento de la capacidad de ingresos en el futuro para niños cuyos padres tiene solamente cuatro años de educación.



Fuente: Barros y Mendonça (1999).

Aumento en la futura capacidad de ingreso de niños cuyos padres son analfabetos.



Fuente: Barros y Mendonça (1999).

Las implicaciones políticas de estos hallazgos son importantes. Un país puede “hacerlo todo bien” en términos de su macroeconomía, gobernabilidad, normas, etc., pero si ignora sus niños pequeños, su fuerza laboral en 20 años podría componerse de muchos trabajadores menos productivos de lo que pudieran haber sido. Los individuos productivos no sólo producen más bienes para el mercado, sino también se involucran menos en actividades criminales, poseen niveles más bajos de fertilidad y están mejor integrados dentro de la sociedad que los individuos “no productivos”. La ganancia para la sociedad va mucho más allá de los logros de las personas en la escuela y del ahorro en el sector educación.

La evidencia de que las intervenciones tempranas demuestran su efectividad mejorando las posibilidades de vida de los niños en situaciones de riesgo, es más que suficiente. Ahora, el mayor desafío para todos los países es llevar los programas de DIT a escala. Vale la pena considerar los siguientes argumentos apoyando esta afirmación:

- Los programas de DIT en gran escala dependen de los marcos institucionales y la capacidad local. Los programas consisten muchas veces en miles de proyectos pequeños administrados localmente, atendiendo cada uno de 15 a 20 niños. Para tener éxito, estos pequeños proyectos dependen del apoyo de los padres, las comunidades, los centros de salud, las organizaciones no gubernamentales (ONGs), y otras instituciones locales. Al formar parte de programas nacionales más amplios, necesitan a su vez el apoyo de las instituciones sociales para la capacitación, intercambio de información, control de calidad, y evaluación.

- Las políticas, por sí solas, no pueden producir los resultados esperados. Las políticas pueden ser técnicamente bien diseñadas, pero producir resultados dependerá de la apropiación (empoderamiento) que se le otorgue a diversas instituciones (formales, no formales, nacionales, locales, privadas y públicas) y personas (padres, cuidadores de niños, docentes), para implementar las políticas y programas en vías que alcancen a los beneficiarios objetivo de estas políticas y programas.

El éxito de llevar programas a escala depende también de la voluntad política y de la coordinación y combinación de esfuerzos para otorgar a los niños una mejor oportunidad.

El determinar cuáles son los programas y las políticas efectivas en circunstancias particulares está todavía en progreso. La experiencia operativa indica la importancia de entender el trabajo de las instituciones que lo están implementando y la manera en que las comunidades pueden contribuir al éxito del programa. Entender quiénes son los ganadores y perdedores es crítico para la institucionalización de nuevas políticas o la elaboración de cambios en éstas.

Lecciones aprendidas

Con base en la revisión de cinco programas pertenecientes a comunidades y basados en las comunidades, Kirpal (próximo a publicar) identifica las siguientes características esenciales comunes al éxito de los programas:

- Enfoques centrados en el niño
- Participación de los padres y apoyo de la familia
- La comunidad se apropia de los programas
- Sostenibilidad cultural y financiera
- Capacitación y fortalecimiento de la gestión
- Integración dentro de un marco de desarrollo más amplio

- Asociación con los sectores público y privado.

Kirpal ratifica la importancia de una extensiva participación de la comunidad, para crear pertenencia y asegurar la sostenibilidad de los programas. También está de acuerdo con la necesidad de involucrar las comunidades desde el comienzo y adoptar una alternativa de sociedad que permita la participación de lleno de los padres, las familias y los miembros de la comunidad desde un principio. Para sostener estos programas a largo plazo las comunidades deben responsabilizarse de sus propios programas y asociarse con el sector público para desafiarlo a ofrecer apoyo financiero y seguimiento adecuado, orientación profesional y un campo de acción más pertinente.

Las lecciones derivadas de otros programas (por ejemplo el programa de Hogares de Cuidado de Colombia y el de Head Start de Estados Unidos), iniciados a nivel de la comunidad o a nivel nacional, son similares.

Lecciones aprendidas de los Programas Nacionales de DIT (ej. El programa Head Start de Estados Unidos y el Programa de Hogares de Cuidado de Colombia)

Primera:

Las instituciones sólidas nacionales necesitan complementar, mas no sustituir, la capacidad y el compromiso local. La participación de las instituciones formales y no formales en programas de DIT es clave para el éxito de éstos.

Por ejemplo, el Programa Nacional de Estados Unidos Head Start falló en un comienzo al no tomar en cuenta las condiciones locales durante la implementación. Por otro lado, en las primeras etapas de la expansión de los proyectos de Colombia, que se beneficiaron de un fuerte apoyo local, el programa sufrió por falta de control de calidad, supervisión, y capacidad para monitorear y evaluar a nivel nacional.

Segunda:

Los programas de DIT deben ser apoyados fuertemente a nivel nacional para que sean sostenibles financieramente. El financiamiento puede fortalecer las instituciones vitales para el éxito del programa, pero también puede debilitarlas. El apoyo financiero de la nación a los proyectos locales puede darse en una mezcla de donaciones, lo que fortalece la propiedad, pero depender completamente de los fondos nacionales impide incentivar la presencia de los esfuerzos locales. Los cupones y otros mecanismos directos de pago para otorgar alimentos y otros insumos, provenientes de proveedores locales privados, aumentan el número de participantes, pero el uso de destinos fijos para los ingresos provenientes de los impuestos (ej. Colombia) y la producción y distribución de alimentos para cada programa limita la presencia de apoyo en los altos niveles de la esfera política.

Tercera :

El seguimiento y evaluación son importantes. La rápida expansión del programa de Head Start sin el beneficio de un proyecto piloto inicial disminuyó la calidad en general y comprometió los esfuerzos de una primera evaluación. En Colombia, las primeras experiencias del programa fueron útiles para identificar las ineficiencias al llegar a las comunidades pobres en términos de costo-efectividad. El seguimiento y evaluación deben ser un proceso cíclico e interactivo, que comienza en la fase inicial de diseño, y los administradores de los programas deben estar preparados para los cambios que son necesarios, aún en el diseño original, y para responder a las necesidades locales y alcanzar resultados efectivos. Los programas desarrollados en la capital de un país deben adaptarse para las comunidades locales, y los cambios deben ser documentados para apreciaciones futuras.

Fuente: Young, van der Gaag, y de Ferranti (1998).

Papel de la Sociedad Civil

La Sociedad Civil puede desempeñar un papel efectivo trasladando las evidencias científicas de desarrollo infantil temprano, dentro del desarrollo e implementación de las políticas que beneficiarán a grandes grupos de niños pequeños que están privados de las necesidades más básicas.

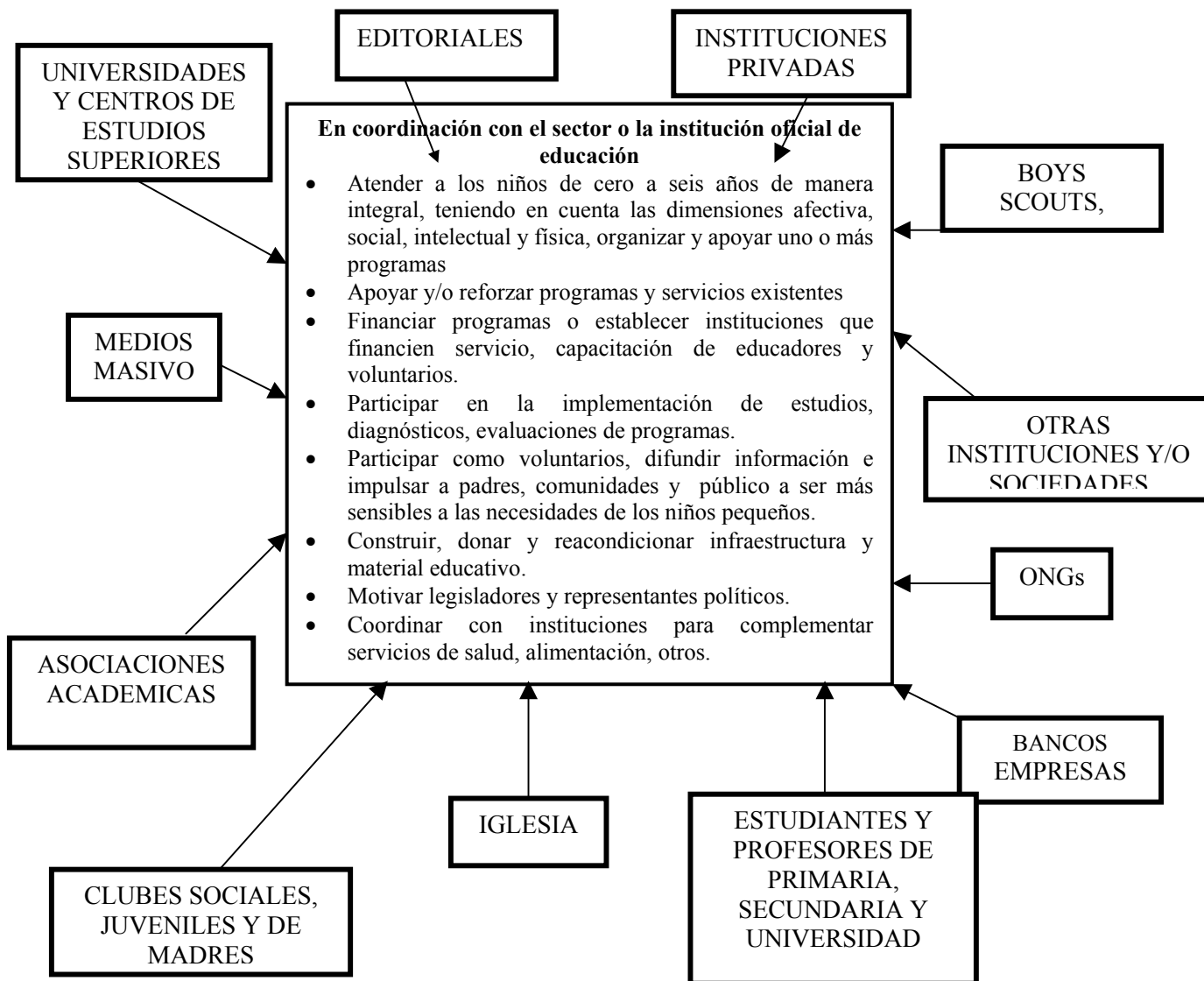
Los paradigmas de interacción pública-privada han cambiado en las décadas recientes. Los gobiernos, a través de sus políticas y acciones, están más dispuestos a asociarse con la sociedad civil para contribuir conjuntamente a la solución de los problemas de los países. Las experiencias revelan que la sociedad civil aumenta la eficiencia de los esfuerzos del gobierno, especialmente en la provisión de servicios sociales. Muchas instituciones y personas que trabajan en los niveles de base, son capaces y a menudo están mejor preparados que los gobiernos para diseñar, impulsar y evaluar estrategias de desarrollo infantil temprano, proyectos y experiencias de alta calidad para el beneficio de niños, familias y comunidades.

La sociedad civil juega un rol importante asociando las necesidades e intereses de las comunidades. Básicamente, consiste en cualquier persona o grupo de personas que no representa un partido político o institución de gobierno, sino que, a través de la propia iniciativa, participa como grupo de ciudadanos en la identificación y solución de asuntos de interés y preocupación común, típicamente relacionados con los niños, pobreza, derechos humanos, ambiente, asuntos de interés social, herencia cultural, justicia política, etc. Grupos institucionalizados, tales como corporaciones, fundaciones, asociaciones, ONGs, grupos académicos, iglesias y otras entidades sociales y culturales, constituyen una parte importante de la sociedad civil.

Las ONGs, en particular, son un componente importante, y a menudo actúan como mediadores entre la sociedad civil y el gobierno. Los antecedentes de las actuales ONGs datan desde que las Naciones Unidas adoptaron el concepto de Organizaciones no Gubernamentales para denominar a los grupos que no representaban países o gobiernos. La experiencia demuestra que la mayoría de las ONGs son eficientes, responden a los asuntos basados en la participación y experiencia directas, ofrecen conocimientos e información confiable en cada actividad y están conformados por profesionales talentosos de diferentes disciplinas.

Las actividades de las ONGs son heterogéneas e incluyen el financiamiento de esfuerzos a través de donaciones, la implementación de proyectos específicos y el desarrollo de materiales académicos. Mena y Avendaño ratifican (1997), "... las ONGs son grupos de la sociedad civil que pretenden luchar contra la pobreza en sus múltiples formas dentro de los países en vías de desarrollo; contribuyen a la educación de los grupos vulnerables; sensibilizan la opinión pública sobre temas prioritarios de la sociedad; influyen en la toma de decisiones políticas; promueven la necesidad de respetar los derechos humanos en su sentido más amplio; protegen todo tipo de vida y de ambiente y dan apoyo moral y en especie a los grupos en situaciones especiales, como los inmigrantes y los niños de la calle. Se estructuran horizontalmente, participan en acciones conjuntas, son flexibles y promueven cambios sociales a través de la participación e innovación..." (p.211).

En el contexto de los programas de Desarrollo Infantil, la sociedad civil participa en el diseño, desarrollo, ejecución y evaluación de programas. Ella juega un rol predominante ofreciendo una variedad de servicios no formales a nivel mundial (ver la siguiente figura)



Programas no formales en América Latina y El Caribe

La experiencia de los programas no formales, no escolarizados o no convencionales en Latinoamérica y el Caribe, descritos a continuación, muestra las formas efectivas en las que la sociedad civil participa en el desarrollo infantil temprano. La educación inicial no escolarizada o no formal, es una contribución Latinoamericana a la educación universal. Trasciende la esfera pedagógica e incluye el desarrollo social de las comunidades y el mejoramiento de las condiciones de vida. Actualmente en Latinoamérica y en el Caribe, la educación infantil comienza en el nivel inicial, preescolar o parvularia, está considerado como el primer nivel del sistema educativo. Sin embargo, sólo el 30% de los niños de 4 a 6 años de edad, tiene acceso a esta educación.

Las alternativas no formales, innovadoras, que ofrecen servicios a los niños en edad preescolar han hecho posible extender el alcance de los servicios a las áreas más pobres para lograr una

distribución más equitativa de los programas de estimulación temprana. La educación infantil de calidad es un camino efectivo para aliviar la pobreza en las áreas más inaccesibles y pobres, aumentando las posibilidades de inclusión de los niños en la sociedad y la economía. Amplía igualmente el papel educativo de la familia, y sensibiliza a las madres sobre su importante rol para asegurar buena nutrición y cuidado oportuno de la salud de sus hijos pequeños. Adicionalmente, las mujeres que participan en estos programas se benefician de una mejor situación socioeconómica.

Tipos y Principios de los Programas no formales

Las actividades no formales de educación inicial, van desde los esfuerzos experimentales hasta los programas institucionalizados a nivel nacional. Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela han desarrollado diferentes modelos que se adaptan a las necesidades de la población. Los programas pueden ser administrados por una variedad de agencias representando diferentes sectores. En comparación con otros programas formales, éstos son generalmente más flexibles en cuanto a manejo y estructura administrativa y menor en costo.

Los programas no formales utilizan una variedad de materiales educativos y curriculares. Dado que los voluntarios de las comunidades con su participación tienen un rol importante en la ejecución de estos programas, tales programas reflejan generalmente la cultura, valores, prácticas de crianza y costumbres de la comunidad. Los programas no formales, a menudo, son considerados agentes efectivos de cambio social, mejorando los conocimientos de los padres acerca del desarrollo temprano de los niños y la participación de la comunidad.

Los principios que orientan los programas de educación no formal, descritos a continuación, provienen de casi tres décadas de experiencias con programas de educación inicial no escolarizada en 22 países de América Latina.

Principios Guía de los programas no escolarizados de DIT	
Los programas no escolarizados son ejecutados en estrecha participación con los padres y la comunidad. La relación dar-y-recibir entre los que ofrecen el servicio y los usuarios permite a los programas no escolarizados identificar y responder a las necesidades especiales que se vayan presentando.	
Metas	Prácticas
Ofrecer a los niños en edad preescolar, acceso equitativo a la estimulación intelectual, comunicación, socialización, y cuidados básicos de salud y nutrición, para promover su desarrollo saludable físico, mental y social.	<ul style="list-style-type: none"> • Procurar que el gobierno, los municipios, los diferentes sectores, las ONGs y las universidades trabajen juntos en programas de educación infantil.
Fortalecer el papel educativo de la mujer, para estimular el desarrollo intelectual de los niños pequeños y para mejorar la situación socio económica de la mujer.	<ul style="list-style-type: none"> • Conducir capacitaciones continuas para padres, cuidadores de niños, voluntarios, comunidades, educadores y otros agentes.
Impulsar el trabajo conjunto de los padres y la comunidad, para la educación de los niños pequeños y para otros programas de desarrollo social.	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar actividades de los programas de educación inicial en locales de la comunidad, casas, parques, iglesias, mercados, áreas agrícolas, hospitales, centros de salud, cocinas comunitarias, y locales de jardines infantiles.
Generar programas de educación inicial suficientemente flexibles para cubrir las necesidades físicas, económicas y culturales de cada comunidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Involucrar a los líderes de la comunidad y otros voluntarios en la adaptación de programas de educación inicial, para garantizar el respeto a los valores culturales y a las costumbres.
Mejorar la eficacia de los programas de educación inicial.	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar estudios de seguimiento y evaluación de los programas de educación inicial, así como resultados del trabajo de los voluntarios y del cuidado infantil.

En Perú y Jamaica, dos programas ilustran estos principios aplicados a los programas no escolarizados con base en las comunidades y con participación de la sociedad civil.

Perú. En 1965, CARITAS (agencia católica de bienestar social) inició uno de los primeros proyectos de educación inicial no escolarizada en Latinoamérica. Diseñado para servir a las familias campesinas en Puno, el proyecto cubría las múltiples necesidades de las madres del área rural y de sus niños pequeños. Para responder a estas necesidades, CARITAS organizó en 1968 las primeras Casas de Niños (*Wawa wasis* o *Wawa utas*) en las comunidades Quechua y Aymara. El Ministerio de Educación asignó educadores y voluntarios de la comunidad para ofrecer actividades recreativas y suministrar la comida a los niños de 3-6 años de estas comunidades. Este esfuerzo fue tan exitoso que Perú decidió expandir el programa a los niños pequeños que quedaban fuera del sistema escolar.

Jamaica. Múltiples estudios han demostrado que el bajo costo de los servicios educativos de educación infantil ofrecidos en los hogares de las familias por parte de agentes de salud capacitados de la comunidad, mejora significativamente el desarrollo intelectual de los niños pobres. En un programa piloto, cuidadores temporales (Roving Caregivers), agentes de cuidados de salud capacitados en educación infantil, fueron a un hogar por un espacio de una hora para realizar actividades de lenguaje y estimulación mental con niños menores de dos años. Estas actividades consistían en juegos, canciones, actividades con crayolas y papel y juegos con juguetes hechos en casa. Algunos niños recibieron suplemento alimentario. Estos visitantes de hogares fueron promotores de salud de la comunidad, muchos de ellos no habían terminado la secundaria. Cada voluntario recibió ocho semanas de capacitación en desarrollo infantil, técnicas pedagógicas y

.elaboración de juguetes, antes de ser enviados a los hogares. La frecuencia de las visitas se incrementó gradualmente, de mensual a quincenal y luego semanalmente.

Cuando se evaluaron los niños, incluyendo los que recibieron y los que no recibieron complementación alimentaria, mostraron mejoras intelectuales. El programa piloto demostró además:

- Las habilidades mejoradas — en grado y número de áreas —están directamente relacionadas con la frecuencia de las visitas.
- La combinación de las intervenciones de educación y nutrición, produce mejores resultados que cualquiera de ellas por separado.
- Las madres pobres pueden ser orientadas en cómo promover el buen desarrollo de sus niños.
- Integrar el suministro de servicios de educación infantil dentro de un programa existente de salud, mejora la relación costo-efectividad.

Los *Wawa Wasis* de Perú y las visitas a los hogares de Jamaica son solamente dos ejemplos de los numerosos programas no formales que se han expandido por toda Latinoamérica y el Caribe para atender las necesidades de las familias pobres en todo tipo de comunidades. Algunos ejemplos adicionales, descritos mas adelante, comprenden las experiencias de 22 países y demuestran las múltiples formas que pueden tomar los programas exitosos de educación inicial.

Ejemplos de Programas no formales ofrecidos por los Gobiernos y la Sociedad Civil

1. Visitas al Hogar

Los programas de visitas al hogar funcionan típicamente en zonas densamente pobladas, urbano-marginales y semirurales dispersas, donde la mayoría de las madres trabaja en el mercado laboral formal o informal. Estos programas se enfocan a niños de cero a tres años. Un educador es responsable de 8 voluntarios, cada uno atendiendo a 8 familias. Cualquier adulto o niño mayor de 10 años es capacitado como mediador del trabajo pedagógico con los niños. Ofrecen material para educadores y voluntarios o promotores, así como guías para las madres organizadas por áreas, edades y actividades.

La voluntaria o educadora visita cada familia usualmente una vez a la semana, aunque la frecuencia de las visitas varía en algunos países. Los padres se reúnen quincenal o semanalmente para discutir sobre el, juego, actividades de estimulación, salud, higiene y alimentación de los niños. Estos programas usualmente incluyen un componente nutricional para beneficio del niño y la familia.

Ejemplos específicos:

- Perú: Programa integral de estimulación temprana con base en la familia "PIETBAF".
- Chile: Cunas en el hogar y cunas en los consultorios médicos.
- Colombia: Niño a Niño donde los niños de 10 a 12 años atienden menores de 2 1/2 a 6 años para ayudarlos a integrarse dentro de la escuela "CINDE".
- Cuba: Círculos comunitarios para niños de cero a dos años.
- Jamaica: Cuidadores temporales (Roving Caregivers).

2. Cuidado de los padres

El cuidado ofrecido a través de los padres se encuentra a menudo en zonas rurales y urbano marginales. Un promotor o voluntario de la comunidad atiende un promedio de 20 familias a través de reuniones periódicas y visitas domiciliarias. El promotor o educador usa guías y documentos técnicos para capacitar a los padres sobre cómo generar actividades de estimulación, salud y mejoramiento de las prácticas de alimentación. Con apoyo de los medios de comunicación, estos programas generan conciencia e informan a la comunidad. Los profesores y supervisores capacitan, evalúan y coordinan las actividades interinstitucionales procurando involucrar gobiernos, universidades y comunidades locales.

Ejemplos específicos:

- México: Educación inicial no escolarizada rural e indígena. (CONAFE).
- Chile: Jardín infantil familiar (JUNJI).
- Cuba: Círculos infantiles.
- Colombia: Programas de Estimulación temprana CINDE, PEFADI, Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar y Programas para la Familia FAMI.
- Nicaragua: Creciendo con amor y alegría.
- Perú: Programas de atención integral con grupo de madres PAIGRUMA .
- Venezuela: Programa Familia.
- Haití: Madres vendedoras y Educación de los padres.

3. Cuidado Integral de la Salud

Las modalidades de cuidado integral de la salud, funcionan en zonas densamente pobladas del área rural y urbano marginal. Ofrecen además del servicio educativo, el de salud, nutrición, alfabetización, promoción comunal, proyectos productivos, mejora de condiciones de la mujer, ambientales, vivienda, agricultura, entre otros. Participan voluntarios de la comunidad en educación, salud, agricultura, actividades productivas, nutrición. Un equipo multidisciplinario de personal educativo y técnico, ofrece asesoría para cada servicio. Los servicios educativos cubren las necesidades comunes en las áreas: grupales para 3 a 6 años y educación hogar por hogar para niños de 0 a 3. Las guías y los materiales son ofrecidos a los diferentes servicios y agentes educativos en cada sector (educación, salud, agricultura).

Ejemplos específicos:

- Cuba: Plan Municipal de Educación y Círculos infantiles.
- Venezuela: Centros de Atención integral al niño del sector rural, Centros del Niño y la familia.
- Colombia: Proyecto Costa Atlántica, PROMESA.
- México: Centros de Desarrollo Infantil del Frente Tierra y Libertad de Monterrey.
- Brasil: Pastoral del Niño.
- Chile: Atención de párvulos de comunidades indígenas.
- Haití: Programa para la supervivencia y el desarrollo del niño.
- Paraguay: Centros de Bienestar de la Infancia y la Familia (CEBINFA).

4. Cuidado con base en el hogar

El cuidado con base en el hogar es efectivo para zonas rurales, urbano marginales y semi-urbanas. Un promedio de 15 niños de tres a cinco años de edad son cuidados en una casa de familia. En algunos países, el cuidado con base en el hogar es organizado también para atender niños de cero a tres años. Un docente o facilitador es responsable por 10 o más hogares, y dos o tres madres (dependiendo del país), son responsables de cada hogar. El cuidado es orientado hacia el desarrollo de los niños, madres gestantes y lactantes. Las madres reciben apoyo económico del programa, para la alimentación de los niños. En Bolivia, cada hogar participante incluye un cocinero. En Colombia y en Bolivia, existen préstamos disponibles para el mejoramiento de las condiciones de vivienda. En Colombia, las comunidades contribuyen con fondos para ayudar a pagar la remuneración a las madres, la compra de alimentos y la administración de los recursos (por ejemplo, la selección de beneficiarios y hogares de bienestar). Una variación de esta modalidad de cuidado dirigida por el educador, recluta madres en Centros de Salud, maternidades o postas médicas e involucra a agentes de la comunidad y a las mismas madres.

Ejemplos específicos:

- Colombia: Hogares de Bienestar. Programa de Desarrollo Integral del Niño.
- Bolivia Centros Familiares
- Brasil: Cunas domiciliarias y Centros Comunitarios.
- Venezuela: Programa Familia.
- Cuba: Programa Social de atención familiar con apoyo de docentes de educación primaria.

Círculos infantiles.

- Perú: Hogares educativos comunitarios y Programa PAIGRUMA

5. Cuidado grupal

Las modalidades de cuidado grupal, se ofrecen en poblaciones urbano-marginales y áreas de alta densidad indígena, que permitan agrupar quince o más niños de cuatro a seis o más años de edad. Un docente coordinador capacitado en educación infantil, un profesor de primaria o un profesional de educación infantil, es responsable de un grupo de ocho a diez madres maestras, voluntarios o promotores. Cada madre, voluntario o promotor es responsable por 15 a 30 niños atendidos en un ambiente comunal que puede ser: iglesia, comedor, centro educativo, mercado, patio, campos de cosecha o ambiente construido. Generalmente cuentan con mobiliario, materiales educativos, currículum, guías y documentos para padres, voluntarios y personal técnico. La comunidad participa en la selección de voluntarios, preparación de alimentos y materiales, implementación de las actividades con los niños, servicios de salud, apoyo legal y otras actividades. La experiencia de cuidado grupal incorpora actividades diarias, de educación ambiental, con horarios fijos y a menudo se complementan con otros servicios (salud, bienestar social, complementación alimentaria y apoyo a la mujer).

Ejemplos específicos:

- Colombia: Jardines comunitarios ICBF, Programas integrados escuela-hogar, Centros vecinales y cooperativas, PREZOMA, El Portal del Ministerio de Justicia.

- Chile: Centros Comunitarios de Atención (CEANIM), Jardín infantil: patio abierto, no convencional, laboral, estacional, para comunidades indígenas (JUNJI), Centros abiertos (INTEGRA).

- Brasil: Centros comunitarios.
- Nicaragua: Centros de Educación inicial no escolarizada (CENPES).
- Trinidad y Tobago: Educación integral en el área rural.
- Bolivia: Centros Comunitarios y Aprendiendo y Jugando en Familia PAN
- Paraguay: Mita'roga, Hogares de Niños.
- Argentina: Servicios Educativos y Sociales, SEOS (Mendoza).
- República Dominicana: CEIBAs.
- Honduras: Programas No formales de educación inicial.
- Guatemala: Preescolar acelerado
- El Salvador: Educo y Programa de atención Integral (PAIN).
- Haití: Proyecto piloto de educación no formal.
- Nicaragua: Centros de Educación Inicial No escolarizada (CEPNE).
- Panamá: Centros de Orientación Infantil y Familiar (COIF) y Centros familiares y comunitarios (CEFACI).
- Cuba: Educa a tu hijo.
- Perú: Programas no escolarizados de educación inicial, PRONOEI. Sistema Nacional de Casas de niños, Wawa wasis.
- Costa Rica: Guarderías infantiles del IMAS.

6. Uso de medios de comunicación

El uso de los medios de comunicación puede ser efectivo en los esfuerzos de educación inicial no escolarizada en zonas alejadas, dispersas, rurales y de frontera. Estos esfuerzos están dirigidos a niños de cero a seis años que no tienen acceso al servicio educativo, y son inscritos como población cautiva en los programas de educación infantil. Los programas para capacitar a los familiares de los niños son transmitidos una o dos veces por semana, a través de la radio o la televisión. Los comunicadores sociales apoyan a los educadores para preparar los programas. Los docentes o voluntarios visitan los hogares cada semana y asesoran a los miembros de la familia para desarrollar actividades pedagógicas propuestas en una guía de actividades para niños que es consistente con el contenido presentado en los programas de radio o televisión. Una ludoteca, un centro comunal u otro local comunal, se utiliza para reuniones grupales semanales o quincenales de los niños con sus familias para promover la socialización y aprendizajes relevantes que no tienen lugar en el hogar. En todas estas reuniones el educador muestra a los padres cómo deben conducir las actividades pedagógicas.

Ejemplos específicos:

- Chile: Jardín infantil a distancia, Jardín radial a distancia y Jardines a domicilio.
- México: Programa de atención infantil a distancia.
- Perú: Capuli, ampliación de la cobertura a través de los medios de comunicación. NUCOL.
- Venezuela: El maestro en casa

Para complementar estos ejemplos de programas no escolarizados de Educación Inicial en América Latina y el Caribe, al final de este capítulo se encuentran dos anexos informativos: un resumen de las estrategias legales usadas por 21 países para respaldar los servicios y programas de educación infantil (Anexo 1) y algunos ejemplos de programas desarrollados por gobiernos y sociedad civil (Anexo 2).

Conclusión

Los programas no escolarizados de Educación Inicial representan una alternativa para desarrollar la capacidad de los pueblos en la lucha contra la pobreza.

La expansión de los programas de desarrollo infantil a escala nacional, a lo largo de Latinoamérica o de cualquier otra región o continente, es un gran desafío para todos los involucrados. Los programas de desarrollo infantil dependen únicamente de una red compleja de instituciones locales, regionales y nacionales, para recibir apoyo financiero, administrativo y para su implementación. Los programas típicos de educación inicial no escolarizada consisten en miles de microproyectos, cada uno de los cuales ofrece servicios a quince o veinte niños. Estas microunidades dependen de la participación y contribución de padres, voluntarios y trabajadores comunitarios. A su vez, grupos de diez o veinte microproyectos forman agrupaciones de vecinos que dependen de la asociación de padres para el apoyo organizacional; la misma depende de una red que incluye Organismos no gubernamentales y otros componentes de la sociedad civil. Estas redes dependen del apoyo de toda la ciudad para asegurar y distribuir alimentos, capacitar cuidadores de niños, conducir campañas de información pública, monitorear y evaluar programas. Las redes integrales e integradas que combinan el apoyo de instituciones locales, regionales y nacionales, ofrecen la mejor alternativa para llevar exitosamente los programas de desarrollo infantil a escala.

Definitivamente, la sociedad civil tiene un rol importante en apoyo al desarrollo infantil. Es un componente de las redes integrales que son necesarias para apoyar y sostener los programas no escolarizados de educación inicial en comunidades específicas, y que son además una parte integral de los esfuerzos combinados de las instituciones locales, regionales y nacionales.

Bibliografía

- Barros, R. P., & Mendonça, R. (1999). Costos y Beneficios de la Educación Preescolar en Brasil. Estudio de antecedentes comisionado a IPEA por el Banco Mundial. Rio de Janeiro: Instituto de Investigación aplicada.
- Cox, M. J., Rimm-Kaufman, S. E. & Pianta, R. C. (2000). Juicios de un profesor frente a los problemas en la transición al preescolar. *Publicación Trimestral de Investigación sobre la Primera Infancia*. 15, 2, 147-166.
- Evaluación de EPT (2000). Informes por países de Ecuador, Honduras, Perú y Uruguay para el Foro Mundial de Educación. Dakar, Senegal. 1999-2000.
- Fujimoto-Gómez, G. (1998). La Educación para el cambio comienza desde que el niño nace. En Educación: La Agenda del Siglo XXI. Hacia un Desarrollo Humano. UNDP. Bogotá, Colombia.
- Fujimoto-Gómez, G. (2000). Una Educación Infantil para el Siglo XXI. Ponencia presentada al Simposio Mundial de Educación Parvulario e Inicial Modalidades Alternativas de Atención en la Educación Infantil Temprana, Santiago, Chile.
- Kirpal, S. Las Comunidades pueden hacer la diferencia: Cinco casos atravesando los Continentes. En Young, M. E. (Ed.), *Desde el Desarrollo Infantil temprano hasta el Desarrollo Humano*. Artículo próximo a publicar, Amsterdam: Elsevier Science.
- Mena, J. A. M. & Avendaño, R. M. (1997). El papel mediador de las ONGs en la capacitación y educación pública en México. En OEA/CIDI. Evaluación y Educación Programáticas en el Sector Público. Washington, D.C.: Interamer, Serie Educativa, 58.
- Peralta, M. V. & Fujimoto-Gómez, G. (1998). Atención Integral a la Primera Infancia en América Latina. Ejes y Desafíos para el siglo XXI. Santiago, Chile.
- Shonkoff, J. P. & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *De las Neuronas al Vecindario: la Ciencia del Desarrollo Infantil Temprano*. Washington, D. C.: Prensa de la Academia Nacional.
- Shore, R. (1997). *Reconsiderando el Cerebro: Nuevas percepciones dentro del Desarrollo Temprano*. New York, N.Y.: Instituto de las Familias y el Trabajo.
- Young, M., Van der Gaag, J & de Ferranti, D. (1998). Aprendiendo de los Programas de Cuidado y Educación Infantil Tempranos. En Picciotto, R. & Wiesner, E. (Eds.), *Evaluación y Desarrollo: La Dimensión Institucional*. New Brunswick, N.J.: Publicadores Transaction.

Anexo 1. estrategias legales para la creacion de servicios y programas en Latinoamérica y el Caribe

PAIS	DOCUMENTO Y TEXTO
ARGENTINA	<p><i>Ley Federal de Educación 1993¹</i> Título III, Capítulo I, Artículo 10. "...La estructura del sistema educativo será implementada en forma gradual y progresiva, estará integrada por: a. Educación Inicial, constituida por el Jardín de Infantes para niños(as) de tres a cinco años de edad, siendo obligatorio el último año. Las provincias y las municipalidades de la ciudad de Buenos Aires establecerán cuando sea necesario, servicios de Jardín Maternal para niños(as) menores de tres años y prestará apoyo a las instituciones de la comunidad para que éstas les brinden ayuda a las familias que lo requieran..."</p>
BOLIVIA	<p><i>Constitución Política del Estado, Ley de Reforma</i> Título V, artículo 169. Reconoce el nivel preescolar como el primer nivel del sistema educativo. <i>Ley de Reforma Educativa</i> Capítulo V. Artículo 1. Contempla el Nivel Preescolar como Sistema Educativo que promueve el desarrollo integral del niño y la niña, en estrecho vínculo con la familia. Tiene dos ciclos: un primer ciclo de cero a cuatro años, cuya responsabilidad está en la familia y la comunidad; y un segundo ciclo para el que oferta servicios. <i>Código Nacional del Menor</i> Artículos 15 y 20. Determina el derecho del niño a la educación desde el nacimiento, así como la oferta de servicios de educación preescolar a través de guarderías y escuelas en el marco del sistema educativo.</p>
BRASIL	<p><i>La Constitución Federal de Brasil, 1998</i> En el capítulo de derechos sociales, artículo 7: propone atención gratuita para niños y dependientes desde el nacimiento hasta los seis años, en jardines y preescolares. En el capítulo de Educación, artículo 208 determina que: "el deber del Estado hacia la educación debe ser cumplido asegurando la atención a niños de cero a seis años en los jardines y preescolares". <i>Ley de Directrices y Bases para la Educación Nacional (LDB), Ley 9.394 de 1996</i> Artículo 21, determina que el sistema educativo está compuesto por: I- Educación Básica, constituida por educación infantil, elemental y secundaria; y II- Educación Post-secundaria Artículo 30, establece que la educación infantil debe ser ofrecida en: I- Jardines Infantiles o Salas Cuna, o entidades equivalentes, para los niños menores de tres años; y II- Preescolares, para niños de cuatro a seis años de edad.</p>

¹ Ley Federal de Educación 24.195, República Argentina, Ministerio de Cultura y Educación, 1993

PAIS	DOCUMENTO Y TEXTO
CHILE	<p><i>El Ministerio de Educación, a través de la Nueva Ley Orgánica Constitucional de Educación de 1990</i>, especifica que el Sistema Educativo se organiza en un nivel preescolar, que atiende niños menores de seis años, mediante una diversidad de instituciones y redes privadas.</p> <p>La educación parvularia o preescolar, que en forma sistemática se propone lograr el desarrollo integral de los niños entre cero y seis años. Respecto de la familia y la comunidad, se propone apoyarlos y orientarlos en su misión educativa.</p> <p>La <i>JUNJI</i>, creada bajo la Ley 17.301, es un ente normativo y ejecutor especializado en Infancia.</p> <p>La atención se realiza a través de la JUNJI y los establecimientos municipales, particulares, subvencionados y privados.</p>
COLOMBIA	<p><i>Decreto Ley 088 de 1976, art.4o. y Ley 115 de 1994</i>²</p> <p>Establece y se ratifica el Nivel preescolar como el primer nivel de la educación formal.</p> <p><i>La Constitución Política de 1991</i> establece la obligatoriedad de por lo menos un grado de la educación preescolar. Grado cero, la educación básica empieza a los cinco años. La educación preescolar comprende desde los tres a los cinco años pero admite la atención a los menores de tres. Concepción de atención integral de la niñez con participación de la familia y la comunidad. El niño, centro del proceso educativo, convertir en ambiente educativo la realidad social en la que vive, utilizar recursos de la comunidad, utilizar el juego como actividad básica, entre otros.</p> <p><i>Decreto 2247/97</i> Reglamenta el Nivel de educación preescolar. Equidad, igualdad de oportunidades y principios de integralidad, participación y lúdica.</p>
COSTA RICA	<p><i>El Código de los niños y los adolescentes</i>, del 3 de Diciembre de 1997, establece la atención integral bajo la responsabilidad de la educación y la salud. (Art. 44). Para el sector de educación, los artículos 58 sobre las políticas educativas, 60 sobre principios educativos y el 65 sobre los deberes, dan una caracterización en detalle para cada servicio de atención integral y la obligación del estado de garantizar la equidad, pertinencia, monitoreo, derechos y calidad.</p>
CUBA	<p><i>Ley No. 1233</i>. Instituto de la Infancia. Dirección Nacional de Círculos Infantiles, creado desde 1961, con el propósito de atender a los niños desde su nacimiento hasta su ingreso a primaria. Como resultado de una investigación realizada por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (1982-1993) demostrando los beneficios del modelo de educación no formal, se creó el programa “Educa a tu Hijo” con las siguientes características: desarrollo integral, con la participación de la familia y la comunidad, de naturaleza intersectorial.</p>
ECUADOR ³	<p>Desde 1992 a 1996: el gobierno insertó el nivel preescolar en el primer nivel obligatorio dentro de los diez primeros niveles educativos.</p> <p>Desde 1998 a 2001: el gobierno se comprometió a proporcionar atención y cuidado integrales a los niños menores de seis años y para los grupos indígenas, y a llevar a cabo una política sobre educación y preparación para la escuela.</p> <p>El Ministerio de Bienestar Social y el Instituto Nacional del Niño y la Familia (institución privada que suministra servicios de atención integral a niños de cuatro años), al igual que el Ministerio de Educación, han trabajado por los niños de cuatro años en adelante.</p>

² Documentos Lineamientos Curriculares. Preescolar Lineamientos Pedagógicos. Niveles de la educación formal. Ministerio de Educación Nacional, Colombia, julio de 1998.

³ Evaluación de la Educación para Todos 2000: Reporte de Ecuador para Dakar, Abril de 2000.

PAIS	DOCUMENTO Y TEXTO
EL SALVADOR	<p><i>Ley General de Educación. Decreto 917. Ministerio de Educación (1994-1999)</i></p> <p>Artículo 16. Establece que " La Educación Inicial comienza desde el Nacimiento del niño hasta los cuatro años de edad y favorecerá el desarrollo socio-afectivo, psicomotriz, sensorio-perceptivo, de lenguaje y de juego por medio de una adecuada estimulación temprana". También estipula que la educación inicial centrará sus acciones en la familia y en la comunidad, y que el Ministerio de Educación normará estos programas desarrollados por instituciones públicas y privadas".</p> <p>1968</p> <p>La Reforma Educativa contempla la educación parvularia como el primer Nivel de la educación formal dirigida a los niños de 4 a 6 años. En 1983 lo ratifica la Constitución de la República.</p>
GUATEMALA	<p><i>Ley de Educación Nacional, de carácter constitucional</i></p> <p>Art. 74 "Los habitantes tienen el derecho y la obligación de recibir la educación inicial, pre-primaria, primaria y básica, dentro de los límites de edad que fije la Ley.</p> <p>Art. 29. El subsistema de educación escolar se conforma con los niveles, ciclos, grados y etapas siguientes: 1er. Nivel: Educación Inicial, 2do. Nivel: Educación Pre-primaria.</p> <p>Título IV, Capítulo I, Art. 43. Modalidades de la Educación. Se considera educación inicial, la que comienza desde la concepción del niño, hasta los cuatro años de edad: procurando su desarrollo integral y apoyando a la familia para su plena formación.</p>
HONDURAS ⁴	<p><i>Plan de Acción Nacional de Educación para Todos de 1992</i>, como respuesta a los compromisos del país con la declaración de Jomtien (EPT), establece la atención infantil temprana como una área de acción, al igual que un proyecto para la educación familiar y el desarrollo infantil en las áreas rurales. Estas áreas contemplan las políticas implementadas para alcanzar una mayor cobertura de atención a las edades de cero a seis años, a través de la organización y lanzamiento de programas formales y no formales para la atención básica en salud y nutrición.</p>
HAITI	<p><i>Ley Orgánica de Educación. 1982, Art. 17</i></p> <p>Crea la educación parvularia como una categoría de enseñanza y establece en su capítulo II, ciertos objetivos y modalidades de funcionamiento del sistema preescolar. Dura 2 años, de cuatro a seis años.</p>
MEXICO	<p><i>1993, la Ley General de Educación</i></p> <p>Establece que la Educación Inicial forma parte del Sistema Educativo Nacional, señala sus propósitos, regula sobre los requisitos pedagógicos de los planes y programas de estudio en general y autoriza a las autoridades federales, estatales y municipales la prestación de este servicio en sus dos modalidades, escolarizada y no escolarizada.</p> <p>1990. Por disposición del Secretario de Educación Pública se separa Educación Inicial de Preescolar.</p> <p><i>Programa de Educación Inicial, Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica, Unidad de Educación Inicial</i></p> <p>"La educación inicial tiene como propósito contribuir a la formación armónica y al desarrollo equilibrado de los niños desde su nacimiento hasta los 4 años de edad. La educación inicial es uno de los componentes de la educación básica, que es prioritaria".</p> <p><i>Formas de Atención</i></p> <p>Escolarizada: en Centros de Atención de Desarrollo Infantil (CENDI). Programas multidisciplinarios no Escolarizados: Potenciando la participación de los padres de familia y la comunidad (desde 1981). En zonas rurales urbano-marginales e indígenas capacita a los padres en áreas intelectual, social y psicomotriz y orienta en salud, alimentación, higiene y conservación del medio ambiente.</p>

⁴ Reporte de Honduras sobre la Educación para Todos. Dakar, Abril de 2000. Páginas 5 y 6.

PAIS	DOCUMENTO Y TEXTO
NICARAGUA ⁵	En 1979 el Ministerio de Educación crea la Dirección de Preescolar. Se define el período Preescolar como el período de cero a seis años, y el de 3 a 6 años el de cobertura de atención que impulsará el MED
PANAMA	Ley 34 de 1994, Art. 35. El Subsistema regular se organiza en tres niveles: Primer Nivel de Enseñanza o Educación Básica General, que es de carácter gratuito y obligatorio con una duración de 11 años de enseñanza, incluye: 2. Educación preescolar para menores de 4 a 5 años, con una duración de 2 años (no será compulsiva para la madre o padre de familia. Art. 39.
PARAGUAY	Art. 76 de la Constitución Nacional La educación escolar básica es obligatoria y tendrá carácter gratuito en las escuelas públicas. La Resolución No. 15/93 del Ministerio de Educación y Cultura establece las normas para la aplicación de la educación escolar básica con tres ciclos de estudios para niños y niñas de 6 a 14 años de edad. En concordancia con estas normas, se perfila la educación inicial como primer nivel del sistema educativo nacional destinada a la población infantil de 0 a 5 años. No es de carácter obligatorio. La División de la Educación Inicial fomenta la formación integral de los niños menores de 6 años, se desarrolla en dos modalidades: escolarizada y no escolarizada.
PERU ⁶	La última Constitución Política Nacional promulgada en 1993. Establece la naturaleza obligatoria de la educación inicial, elemental y secundaria. Desde 1996, el Ministerio de Educación ha desarrollado un suministro de servicios para los niños de cero a tres años, el Ministerio de Promoción de la Mujer y el Desarrollo Humano (PROMUDEH) y el Ministerio de la Presidencia. El Ministerio dio prioridad al establecimiento de programas escolarizados y no escolarizados para los niños menores de cinco años, para universalizar los servicios en cuatro años y garantizar la articulación entre la educación inicial y básica. Hasta el año 2000, los hogares comunitarios o Wawa Wasi, las ludotecas, programas no escolarizados de intervención temprana y otras modalidades de atención con la participación de la familia y la comunidad y la sociedad civil, están proporcionando servicios para los niños de cero a dos años.
REPUBLICA DOMINICANA	Ley 66-97 Capítulo II, Art. 23. El nivel de Educación Inicial es el primer Nivel Educativo y será impartido antes de la Educación Básica coordinada con la familia y la comunidad. Está dirigido a la población infantil comprendida hasta los seis años. El último año será obligatorio y se inicia a los cinco años de edad. El Estado lo ofrecerá gratuitamente.
TRINIDAD Y TOBAGO	Ministerio de Educación. Políticas de Educación 1993-2003 Este nivel de educación debe servir de base para el establecimiento de un modelo cooperativo para llevar servicios de cuidado y educación. Las propuestas deben estimular el desarrollo integral del niño (salud, protección y servicios nutricionales) y crear vínculos entre el hogar y la escuela, alimentación escolar, la producción agrícola y los sectores público y privado.
URUGUAY ⁷	La Constitución y la Norma Administrativa Legal de Educación Nacional del Ministerio de Educación , establecen el logro de la obligatoriedad y servicio gratuito de la educación inicial, para todos los niños de cinco y seis años, al igual que su acceso a tres niveles del ciclo básico de la educación secundaria. La reforma educativa pretende la universalización de la educación inicial. El ministerio de educación y cultura a través de la ley 16.802, llamada la ley de atención infantil, asume el control de la calidad de la oferta de servicios privada para este grupo etéreo. También existe el instituto nacional de la juventud, organización pública, con carácter social y educativo, que constituye el líder de las políticas para la infancia y la adolescencia en el país.

⁵ Ministerio de Educación, Dirección de Educación preescolar. El Preescolar Comunal. Un modelo educativo viable. MED/UNICEF, Nicaragua, 1994

⁶ Evaluación sobre la Educación para Todos, 2000: Informe de Perú para Dakar, Abril de 2000

PAIS	DOCUMENTO Y TEXTO
VENEZUELA ⁸	<i>1999. Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, art. 103</i> “la educación es un derecho humano y un deber social fundamental... la educación es obligatoria en todos sus niveles, desde el maternal hasta el nivel medio diversificado”... (En concordancia con este artículo: una concepción de educación inicial que busca garantizar el desarrollo integral de la población infantil de 0 a 6 años) existe también un reglamento sobre cuidado integral de los hijos de los trabajadores que en sus arts. 391 y 392, resuelven la obligación de atender a todos los niños menores de cero a seis años en diversas modalidades alternativas de atención, con participación de la familia y la sociedad civil.

Anexo 2. Ejemplos de programas de educación infantil desarrollados por gobiernos y sociedad civil en Latinoamérica

PAIS	Programa
ARGENTINA	<ul style="list-style-type: none"> • PROMIN: ONG transformando todos los servicios ofrecidos a los niños en comedores infantiles con atención integral. Trabaja en varias provincias, asociada con uno de los proyectos del sector. • La fundación Aequitas de Plata: trabaja con niños de cero a tres años, capacitando personal para el trabajo con la comunidad y desarrollando otras actividades directamente con las comunidades. • Agencia coordinadora de centros infantiles y hogares maternos comunitarios ONG y Red que asocia el cuidado infantil, los jardines comunitarios, los comedores infantiles, orfanatos para niños de seis a catorce años. Ofrece nutrición y servicios educativos, recreativos y de salud. Atiende 2,500 niños de cero a cinco años, trabajando con las madres y la comunidad.
BOLIVIA	<ul style="list-style-type: none"> • AYNI: ONG, Asociación Integral para la Niñez, coordina interinstitucionalmente (10 Programas), los esfuerzos en apoyo a la infancia para optimizar recursos, acciones y alcanzar más impacto. Capacita personal no profesional y los prepara para el trabajo con niños y padres.
BRASIL	<ul style="list-style-type: none"> • Pastoral del Niño: ONG que atiende mas de dos millones de niños a través de programas integrales que incluyen comida, servicios de salud y educación inicial en algunos casos. • Comunidade Solidaria: ONG que trabaja por la erradicación de la pobreza, movilizand o la población en los municipios. Dentro de sus programas, cuentan con uno específicamente para atender a los niños más pequeños. • Fundación Brazelton: ONG, institución académica que concentra sus acciones en la prevención de problemas en el desarrollo y la conducta, al igual que la relación madre-hijo y la estimulación a través de la lactancia materna. La fundación organiza las actividades educativas, ofrece asistencia técnica, desarrolla estudios e investigaciones, actividades de promoción y apoyo a los servicios de cuidado infantil.

⁷ Evaluación sobre la Educación para Todos, 2000: Informe de Uruguay en Dakar, Abril de 2000

⁸ Currículum Básico Nacional de Nivel de Educación Inicial. Modelo Normativo, Papel de trabajo sujeto a revisión. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Caracas, abril de 2000.

PAIS	Programa
CHILE	<ul style="list-style-type: none"> • La universidad Católica de Temuco, capacita a los profesores de educación inicial para trabajar en las comunidades indígenas. • Centro para los estudios y atención al niño y a la mujer. CEANIM: capacita mujeres, líderes educativos, madres y promotores de las comunidades. • Fundación INTEGRA. ONG que trabaja con un Programa Nacional sobre Educación Inicial para familias de bajos recursos, apoyando otros programas desarrollados en Latinoamérica.
COLOMBIA	<ul style="list-style-type: none"> • CINDE: ONG que trabajan a escala nacional e internacional, con más de 20 años de experiencia en desarrollo, ejecución, investigación, evaluación de programas y capacitación de personal para el desarrollo de programas sociales. • Fundación para el desarrollo del niño, la familia y la comunidad. Organización comunitaria que trabaja con el apoyo de la Universidad del Norte de la ciudad de Barranquilla. La fundación atiende niños de cero a tres años con servicios de salud, nutrición y desarrollo integral en los hogares de la comunidad. Atiende niños de tres a siete años con servicios integrales, con participación de la familia, la comunidad y el apoyo del gobierno. La fundación lleva a cabo actividades de investigación, asesoría técnica y capacitación en el país y en el exterior.
COSTA RICA	<ul style="list-style-type: none"> • Unión de Instituciones Privadas para la Atención de la Familia (UNIPRIN). Red de instituciones que apoya el mejoramiento de la calidad de los servicios ofrecidos por las instituciones sociales que protegen a los niños, adolescentes y sus familias. Las áreas principales de acción son capacitación, investigación, y promoción de legislación a favor de los niños y la familia en riesgo social.
REPUBLICA DOMINICANA	<ul style="list-style-type: none"> • El Banco Central de Santo Domingo, estableció desde 1999 programas de atención integral a los niños de cero a cuatro años, atendiendo las necesidades de los niños de sus trabajadores. • Las editoriales Santillana y Susaeta están financiando la capacitación de los profesores a nivel nacional con la participación de especialistas internacionales. • El Instituto Nacional de Educación Inicial. ONG que promueve la organización de eventos para la deliberación, talleres de capacitación y desarrollo de experiencias con el apoyo de patrocinadores de programas no formales.
ECUADOR	<ul style="list-style-type: none"> • Desde la iniciativa privada, varias entidades públicas, iglesias y ONGs están comprometidas a desarrollar acciones dirigidas a la atención y educación de niños menores de seis años, con el apoyo del Programa "Operación de Rescate a la Infancia" y los Programas de Desarrollo Infantil (PDI). • También existe el "Foro Ecuatoriano de Organizaciones para y con los niños y los adolescentes" conformado por más de 100 organizaciones sociales que trabajan para los niños y los adolescentes.

PAIS	Programa
EL SALVADOR	<ul style="list-style-type: none"> • FUSAL: desarrolló un estudio sobre prácticas de crianza infantil. • SAVE THE CHILDREN –Universidad UCA: desarrolló programas para los niños de cero a cuatro años. • La editorial Santillana asocia ONGs e instituciones que trabajan con DIT.
HONDURAS	<ul style="list-style-type: none"> • Fondo Cristiano de los Niños (CCF), desarrolla acciones con voluntarios llamados: "Madres Guía" que se capacitan en estimulación temprana para trabajar con sus familias y niños de otras familias en el área.
MEXICO	<ul style="list-style-type: none"> • Centro Infantil de Desarrollo Integral “Tierra y Libertad” (CEDIN), en Monterrey, México. ONG que desarrolla programas formales y no formales para las poblaciones de bajos recursos, con una cobertura de 4,500 niños. Cada centro ofrece servicios nutricionales, psicológicos, pedagógicos, conducidos por equipos multidisciplinarios, la familia y la comunidad. El centro evalúa cada niño y su familia individualmente, y hace seguimiento a sus logros en el desarrollo. Es ganador del premio Estatal de Calidad Educativa en 1999 y el premio nacional de la Calidad en el año 2000. • La universidad estatal de Nuevo León en Monterrey, lleva a cabo un programa para aumentar los servicios en las poblaciones urbano marginales, a través del departamento de Educación a Distancia, con programas de radio y unidades de trabajo familiares. Esta experiencia se desarrolla como parte de un proyecto multinacional, con el apoyo de los Ministerios de Educación de Colombia y Perú, y la “Junta Nacional de Jardines Infantiles” de Chile. • Otras ONGs también trabajan con la educación inicial, como: COMEXANI, Nuestros Niños, I.A.P, EDUCA, entre otros.
PARAGUAY	<ul style="list-style-type: none"> • Pastoral de Crianza o Pastoral Social. Una ONG que empezó hace cinco años, involucrando otras ONGs, instituciones educativas y de salud en la atención de niños en situaciones de pobreza, con una alternativa de atención integral familiar y comunitaria. Trabaja a nivel nacional y busca contribuir a las políticas nacionales para garantizar la atención integral a los niños de cero a cinco años, con la participación de la familia y la comunidad.
PERU	<ul style="list-style-type: none"> • La Universidad Católica del Perú, con base en Lima, desarrolla proyectos de capacitación para profesores de educación inicial usando la educación a distancia como estrategia clave. • Asociación Pro Educación Inicial y Básica: ONG que realiza estudios, investigaciones y ofrece asesoría a los centros educativos, asociaciones de padres e instituciones académicas para mejorar la calidad de los servicios. • Fe y Alegría. ONG católica que desarrolla programas para las familias pobres en el área rural.

PAIS	Programa
VENEZUELA	<ul style="list-style-type: none"> • Fe y Alegría. ONG católica que desarrolla programas para las familias pobres, a nivel nacional. • Centro para la investigación sobre el desarrollo humano integral a través de la comunidad (CEDIHAC). ONG que promueve cambios sociales, atención integral a las familias y niños desde la concepción hasta los tres años, programas educativos, actividades de salud y nutrición, e investigaciones. El centro concentra sus acciones en las familias de bajos ingresos en Venezuela y extiende la capacitación a escala internacional. La Casa Blanca le atribuyó un premio de reconocimiento durante la administración de Clinton. • Centros comunitarios de aprendizaje (CECODAP). ONG que promueve, apoya y desarrolla acciones sobre los derechos de los niños. Garantiza y encuentra espacios para la participación de los niños, desarrolla programas educativos para los oficiales de gobierno, las familias, las comunidades y los medios de comunicación.